



Revue internationale d'éducation de Sèvres

29 | avril 2002

L'élève aujourd'hui : façons d'apprendre

Travailler autrement au collège

Entretien avec Philippe Joutard

A different approach to learning in middle schools – an interview with Philippe Joutard

Trabajar de otro modo en el colegio – Entrevista con Philippe Joutard

Philippe Joutard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1838>

DOI : 10.4000/ries.1838

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2002

Pagination : 39-45

ISBN : 2-84520-553-8

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Philippe Joutard, « Travailler autrement au collège », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 29 | avril 2002, mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 25 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1838> ; DOI : 10.4000/ries.1838

Travailler autrement au collège

Entretien avec Philippe Joutard

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION – SÈVRES : L'objectif annoncé par le ministre de l'Éducation nationale est celui d'un « collège républicain, collège pour tous et pour chacun ». Parmi les principales transformations qu'une telle définition implique, on évoque souvent la nécessaire évolution des démarches d'apprentissage de l'élève : on préconise, pour l'élève, de « travailler autrement ». Comment cela peut-il se traduire concrètement ?

PHILIPPE JOUTARD : Très concrètement à partir de quelques uns des manques de notre système éducatif – qui a par ailleurs des qualités reconnues et qu'il faut éviter de critiquer systématiquement. Nous savons bien que les élèves français – et les dernières statistiques de l'OCDE le montrent bien – sont bons, parfois même très bons, dès qu'il s'agit de connaissances scolaires, mais qu'il leur manque deux choses : un esprit de synthèse et une capacité d'autonomie. Par conséquent, c'est sur ces deux points qu'il faut faire porter l'effort.

L'absence d'esprit de synthèse – je grossis le trait – et d'habitude du travail autonome tient à une caractéristique de notre système qui est le morcellement de nos enseignements. Le « savoir éclaté » n'est pas encore suffisamment compensé par le travail en équipe et la pluridisciplinarité. Ce premier point explique cette absence d'esprit de synthèse. On demande à l'élève de faire la synthèse et personne ne la lui fait faire au collège !

Deuxième point, l'absence d'esprit d'autonomie : bien qu'il y ait eu de gros progrès – là encore ne simplifions pas – on ne met pas assez l'élève en situation de construire ses savoirs. Les textes expliquent depuis longtemps qu'il faut faire appel à l'initiative de l'élève. Mais dans la réalité des classes, pour de multiples raisons qui ne tiennent pas forcément d'ailleurs toujours aux professeurs, cette initiative n'est pas mise en valeur. En particulier, parce que l'interprétation des programmes se fait souvent en extension et non pas en approfondissement. Il est évident que pour transmettre un maximum d'informations, le cours est la méthode la plus efficace. En revanche, l'approfondissement suppose de se centrer sur les points essentiels.

Donc les réformes qui ont été faites visent à pallier ces défauts : c'est le sens des itinéraires de découverte, entre autres, qui s'inspirent des TPE. Je crois qu'une logique est en train de s'instaurer dans le système éducatif qui, de façon très intéressante, a commencé par l'aval et non par l'amont, puisque c'est dans les classes préparatoires scientifiques qu'a été lancée cette première forme d'activité caractérisée par la logique de projet, logique qui oblige l'élève à construire quelque chose, en particulier à aboutir à une véritable production, sous le contrôle des professeurs. Ce phénomène est en train de remonter jusqu'au

collège. C'est le chantier actuel et, j'insiste beaucoup sur ce point, dans la continuité : depuis au moins vingt ou vingt-cinq ans, périodiquement, on sent cette nécessité. Il y a eu les thèmes transversaux, je le rappelle, les dix pour cent, qui étaient réservés à ces thèmes, et plus récemment les travaux croisés. À chaque fois, c'est la même idée. Mais cela ne marche pas bien parce que c'était à titre expérimental, à titre de volontariat et pas assez inscrit dans la logique qui est celle de l'Éducation nationale, la logique des programmes. Les itinéraires de découverte innovent sur ces points.

RIES : *Vous venez de présenter les principes des itinéraires de découverte. Pourriez-vous en préciser les contenus et les objectifs en termes de compétences ?*

P.J. : L'idée de base, c'est que les contenus sont empruntés aux programmes croisés, c'est-à-dire à des objets qui sont abordés par plusieurs disciplines mais souvent, jusqu'à présent, en ordre dispersé. On peut prendre de grands exemples. Des phénomènes comme l'environnement, par définition, relèvent de la physique-chimie, des sciences et vie de la terre, de la géographie... mais il peut aussi y avoir une approche littéraire avec les paysages et, si des mesures sont faites, les mathématiques peuvent être concernées en tant qu'outils. Ce sujet se décline en approches différentes.

Autre exemple du côté des humanités : la connaissance des faits religieux, qui est une demande de plus en plus forte, en raison de l'actualité, dans une perspective laïque, cela va sans dire. La connaissance des faits religieux peut être abordée par une pluralité de regards croisés : celui de l'historien bien entendu, mais aussi celui du littéraire, du spécialiste des arts plastiques ou de la musique, puisque cette sensibilité religieuse s'exprime dans ces formes d'expression, mais aussi, dans la mesure où l'identité religieuse est souvent liée à l'identité nationale, à travers l'apprentissage des langues.

On peut prendre des exemples plus précis : les sujets proposés à titre indicatif par la direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale dans le cadre de la journée banalisée de décembre ¹, pour aider les élèves et les professeurs. Ainsi, la « mesure du temps » relève d'une approche mathématique, biologique, historique, littéraire... ; ou encore la question « Qui sommes-nous ? », peut paraître philosophique au premier abord, mais elle pose la question de la définition des critères biologiques, puis, à cheval entre la biologie et l'histoire, la question de l'hominisation, celle de la représentation autobiographique, etc. ; le sujet « les fleuves en Europe » intéresse le géographe, le naturaliste, le littéraire... Voilà l'exemple de thèmes qui sont dans les programmes, soit nommément, soit de façon implicite, et qui permettent aux professeurs d'encadrer les élèves à partir d'un projet qu'ils bâtissent.

1. Journée de réflexion pédagogique organisée dans tous les collèges au cours du mois de décembre 2001, afin de préparer la mise en place des itinéraires de découverte dans les classes de 5^e et de 4^e à la rentrée 2002.

Quelles sont donc les compétences qui vont être données ? Une compétence de l'ordre des savoirs : il s'agit de montrer que les grandes questions relèvent toujours d'approches croisées et qu'elles sont toujours des phénomènes complexes. C'est capital et je rejoins en cela, comme beaucoup d'autres, Edgar Morin. Je crois que dans nos sociétés, il faut apprendre très tôt, dès l'école primaire, la complexité. En ce qui concerne les savoir-faire, deux points sont particulièrement importants : la plupart de ces itinéraires de découverte supposent une quête de l'information – savoir rassembler une documentation opportune, savoir choisir les éléments pertinents, et ensuite, quand la synthèse est faite, savoir produire. Ce dernier point est capital. Le terme est emprunté à l'enseignement technique et professionnel qui a beaucoup à nous apprendre. Comment restituer ? Et on retrouve là l'objectif fondamental de conforter la langue française. Tous ces itinéraires de découverte, toutes ces formes de travaux ont un fil rouge conducteur : à chaque fois, ils améliorent la maîtrise de la langue française, mais à partir d'un contenu et non à partir d'exercices qui tournent à vide. Et puis c'est ainsi qu'on peut faire une vraie initiation aux technologies de l'information et de la communication, en l'appliquant à un objet précis.

RIES : Des classes à projet artistique et culturel (classes à PAC) fonctionnent, depuis cette année, dans le primaire et au collège – il est intéressant de souligner cette continuité entre les deux cycles. En quoi ces classes renouvellent-elles les démarches d'apprentissage des élèves ?

P.J. : D'abord parce que cela s'insère dans une nécessité beaucoup plus grande qui est la diversification des aptitudes. Jusqu'à présent, notre système éducatif a développé très clairement le raisonnement et la réflexion verbo-conceptuelle, qualité importante, qu'il ne s'agit pas de dénigrer, mais il existe aussi d'autres capacités qui sont un peu mises de côté : le goût de l'observation et le sens de l'expérimentation qui peuvent s'acquérir par les sciences expérimentales, l'imagination créatrice et la sensibilité – liées à une éducation artistique beaucoup plus forte. C'est ce que font déjà les programmes de l'école primaire où la place de l'éducation artistique est augmentée. Mais, deuxième remarque, il existe un point commun, à propos de la méthode, entre les itinéraires de découverte et les classes à PAC : les deux se construisent autour d'objets de connaissance synthétiques. Dans le cas précis, c'est davantage qu'un objet de connaissance, c'est l'appréhension sensible des phénomènes artistiques. D'autres rapprochements peuvent être faits, plusieurs professeurs sont impliqués et nous sortons de l'heure de classe au sens étroit du mot.

Plusieurs traits caractérisent ces classes. Tout d'abord, une définition plus large de la culture, c'est-à-dire non seulement au sens classique du terme, musique, arts plastiques, mais incluant aussi la culture scientifique et technologique. Ensuite, l'une des raisons pour lesquelles il est recommandé absolument de faire ces classes à PAC en sixième, c'est parce qu'elles peuvent être une excellente propédeutique aux itinéraires de découverte. Enfin, dernier intérêt : en sixième,

bon nombre d'élèves sont un peu perdus et le fait de se retrouver dans un autre cadre peut leur permettre de reprendre pied – c'est ce qu'on appelle la pédagogie du détour. Un certain nombre d'élèves qui sont en difficulté dans les matières fondamentales, c'est-à-dire la maîtrise de la langue et la maîtrise des mathématiques, peuvent à l'occasion de ces classes, on l'a vu, se révéler. Ce n'est pas le but principal, mais c'est une conséquence intéressante. J'ajoute que ces projets sont aussi développés et financés avec des partenaires extérieurs.

RIES : *Vous venez de décrire plusieurs types de nouvelles démarches d'apprentissage. Pensez-vous que les formes d'évaluation doivent évoluer parallèlement à ces nouvelles démarches ? Dans quel sens ?*

P.J. : C'est évident. D'abord parce que plusieurs de ces opérations ne donnent pas lieu à des devoirs au sens étroit du terme. Il peut y avoir des contrôles de type classique mais ce n'est pas la règle. Mais on évalue aussi un certain nombre de comportements et là, c'est beaucoup plus délicat, d'où la méfiance de certains professeurs qui ont été habitués à un seul type d'évaluation. Voilà pourquoi il faut un gros effort d'accompagnement pédagogique. Attention, on ne démarre pas de zéro, ce qui est très intéressant, c'est que ce type d'opérations, dans un certain nombre de classes, se pratique depuis des années. Et à l'étranger on le sait encore mieux. Donc il faut s'inspirer de ce qu'on voit à l'étranger ou même dans certaines sections d'histoire des arts ou de théâtre qui disposent par exemple d'un « carnet de bord » présenté à l'examen. Évidemment, la difficulté, en France, c'est qu'on veut immédiatement quantifier cela avec des notes entre 0 et 20. J'ai envie de dire qu'il faudrait avoir un autre esprit d'évaluation. Il faudrait aussi changer d'état d'esprit. En France, on évalue beaucoup plus les manques que les positivities. Le résultat, c'est que l'élève français a peur de faire la faute, alors que dans la plupart des systèmes, en particulier dans les systèmes anglo-saxons, on ne relève pas ce qui manque mais ce qui a déjà été obtenu et les compétences déjà acquises. Avec ce type d'évaluation, on met en évidence les points d'arrivée des élèves beaucoup plus que les faiblesses. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille être béat d'admiration. Mais nous avons une idée abstraite d'une perfection idéale. Comme personne ne peut atteindre cette perfection, 14 devient parfois une excellente note. Dans sa conférence de presse, le ministre de l'Éducation nationale a rappelé – et ce sera dit aussi dans les programmes de l'école primaire – que l'un des éléments clés de la réussite, c'est souvent le regard positif qu'un professeur porte sur les élèves. Nous avons encore des efforts à faire. Certains reconnaissent d'ailleurs qu'ils sont stupéfaits des réussites de leurs élèves lorsque ceux-ci pratiquent d'autres activités dans un cadre différent.

RIES : *Quelles mesures spécifiques vous paraissent-elles utiles afin de redonner du sens aux apprentissages pour les élèves « décrocheurs » ?*

P.J. : C'est un problème de fond qui va se poser de plus en plus et que j'ai beaucoup développé dans le rapport sur le collège remis au ministre, l'année

dernière. Premièrement, il faut traiter la question très en amont. J'énonce des évidences. Les élèves décrocheurs, nous le savons, ont déjà souvent décroché dès l'école primaire. Tout le montre. Et parfois même, dès le premier cycle du primaire. Deuxièmement, on sait ce qu'il ne faut pas faire, c'est-à-dire multiplier les petits cours de français ou de mathématiques, dans les domaines où l'élève a échoué. Des études ont été faites. Ce qui est mauvais aussi, c'est de créer des structures pour les élèves en difficulté, car la caractéristique d'un élève en difficulté, c'est qu'il est unique. C'est un toujours un cas particulier. Il peut exister de multiples raisons pour lesquelles l'élève est en difficulté : ce peuvent être des questions familiales, des questions de milieu, des problèmes personnels, psychologiques... On ne peut donc pas prévoir un moule unique pour les élèves en difficulté, mais au contraire une pédagogie extrêmement individualisée avec du cas par cas, du cousu main en quelque sorte. C'est très difficile mais cela ne peut se décider qu'au niveau du terrain et qu'au niveau de l'établissement en laissant une assez grande liberté, en fixant seulement quelques cadres et, parfois, en donnant des possibilités de solution hors norme. D'ailleurs, je ne fais que répéter ce que beaucoup disent. En tout cas, je ne pense pas que la solution consistant à délivrer un enseignement au rabais pour ces élèves-là soit la bonne. En particulier, si ces élèves-là se débrouillent moins bien en français ou en mathématiques, on ne règle pas la question en leur supprimant les cours d'histoire, d'art et en les remplaçant par des cours supplémentaires de français ou de mathématiques. On peut alors être certain de l'échec. Malheureusement, dans une vision un peu simpliste, c'est ce que certains préconisent. Je crois beaucoup aux parcours atypiques au contraire, proposer à certains de faire beaucoup plus d'art, beaucoup plus d'éducation physique, pourquoi pas ? Dans certains cas, il faudrait même pouvoir trouver d'autres solutions plus radicales, y compris une forme d'alternance avant la lettre. Ce que l'enseignement catholique préconise là-dessus est extrêmement intéressant.

RIES : *Les propositions que vous venez d'évoquer recouvrent la notion de « contrat pédagogique personnalisé ».*

P.J. : Exactement. La notion de contrat fixe une sorte de règle du jeu. C'est pourquoi j'ai proposé que dans ce contrat pédagogique personnalisé, les professeurs soient complètement associés, que ce ne soit pas uniquement la chose des principaux et de leurs adjoints, mais que les professeurs soient même déchargés en partie pour suivre ces élèves. Sur ce point, je suis assez suivi par les syndicats. Je n'ai fait que reprendre une proposition du SNES sur la question.

RIES : *Puisqu'on parle des enseignants, que préconisez-vous en ce qui concerne la formation à ces différentes démarches, afin de prendre en compte cette évolution de la relation de l'élève au travail et aux apprentissages ?*

P.J. : D'abord, beaucoup plus qu'on ne le croit ont déjà évolué. Ils sont victimes d'une image globale, j'en suis persuadé. Pour proposer ce que j'ai proposé, j'ai

senti qu'il y avait une évolution. Cela n'a pas fait de vagues, les gens ont trouvé qu'il n'y avait pas assez d'argent, c'est un réflexe classique, mais ils ne s'y sont pas opposés. Deuxièmement, les enseignants ont des difficultés de public. Ils se rendent compte qu'ils doivent donc pratiquer un enseignement différent : seul un travail d'équipe permet de s'en sortir. Répétons-le, on ne part pas de zéro. Troisièmement, il existe une formation sur le terrain, qui se fait par transfert d'expériences. Il ne peut pas y avoir de cours au sens précis du terme. Dans les IUFM, lorsque les gens font leur stage d'établissement, une partie doit être consacrée à ce type d'opérations : le suivi des élèves en difficulté, la participation à l'organisation des classes à PAC. Enfin, en ce qui concerne la formation continuée, ce n'est pas en réunissant les gens au siège de l'IUFM que cela peut marcher, mais en multipliant les formations en établissement et parfois dans la circonscription, car qu'il y a un autre point dont on a peu parlé jusqu'à présent, c'est la continuité entre les différentes étapes de la scolarité, la continuité primaire/collège ou collège/lycée.

RIES : Quelles évolutions dans l'organisation des structures d'un établissement scolaire peuvent-elles contribuer à l'évolution des démarches d'apprentissage ?

P.J. : La globalisation. On a fait quelques progrès. Globalisation financière, globalisation des horaires... D'ailleurs les classes à PAC supposent une annualisation des horaires. Donc la notion de globalisation doit être forte mais je précise que les itinéraires de découverte comme les TPE montrent la voie de la même façon. Ce sont des phénomènes difficiles à organiser et la concertation doit être intégrée. Le principe, dans les itinéraires de découverte, c'est que les professeurs sont payés deux heures, dont 2/3 pour le temps passé devant les élèves et 1/3 pour la concertation en amont et en aval. Je suis totalement d'accord avec cette règle. Enseigner autrement demande un gros effort et c'est consommateur de temps. Je crois que, au fur et à mesure que les gens entrent dans cette pratique, ils savent aussi beaucoup mieux gérer leur temps. Au début, on peut les aider en leur donnant quelques règles classiques de conduite de réunions de groupe, mais très souvent les gens apprennent sur le terrain, et c'est la meilleure chose. Il faut pouvoir appliquer les principes pour en mesurer l'intérêt.

RIES : Que pensez-vous de la fragmentation relative du groupe classe, des regroupements éventuels d'élèves de classes différentes ?

P.J. : C'est bien ce qu'on fait dans un certain nombre d'établissements. Et ce sont les suggestions faites par l'enseignement catholique sous contrat. Evidemment, il existe des obstacles en matière de locaux et d'architecture qu'il faut, en amont, expliquer aux conseils généraux, et des obstacles liés à l'accumulation et à la sophistication de nos systèmes. C'est gérable dans un collège de 400 à 500 élèves. Ça ne l'est plus quand l'établissement en compte 1 000 ou 1 200. Il faut donc être prudent, profiter du fait qu'il n'y aura pas de pression démographique puisqu'il n'y a plus d'augmentation importante prévue du

nombre d'élèves, pour revoir la répartition. Effectivement, il faudrait casser systématiquement les trop grandes unités. Une partie des collèges en très grande difficulté ne devraient pas dépasser 400 à 500 élèves. Et les collèges « moyens » devraient en compter 600 à 700 au maximum.

RIES : ... et les professeurs acceptent mieux une pédagogie du détour...

P.J. : Forcément. Car dans un collège de 1 200 élèves, on ne les voit plus. Dans un collège de 500 élèves, on les voit. C'est pourquoi je ne vais pas jusqu'à préconiser, dans l'état actuel des choses, la fragmentation des classes. Je crois que dans certains cas, cela peut être utile, cela peut être une perspective, mais que le plus important, c'est l'évolution pédagogique de l'ensemble du système. Je préfère qu'on aille moins vite et qu'on englobe beaucoup plus de gens plutôt que de faire avancer un petit groupe seul en tête. L'un des principes que j'ai posé dans le rapport que j'ai remis au ministre, c'est que cela doit pouvoir être admis par un nombre significatif, si possible la majorité, mais que toute mesure qui ne concerne pas 30 à 40 % des élèves doit être différée.

RIES : Le projet d'établissement est-il selon vous un dispositif majeur ? Et si oui, comment ?

P.J. : Absolument. Cela n'a de sens que si la règle est fixée et que si cette affaire se voit réappropriée par la totalité de la communauté éducative. De plus, il faut pouvoir disposer d'un instrument, le projet d'établissement, qui est voté en conseil d'administration, en présence de toutes les parties prenantes, projet qui donne les règles et qui est préparé à l'intérieur de l'établissement en amont par les conseils d'établissement ou les conseils pédagogiques, peu importe. Deuxièmement, à terme – c'est un peu plus difficile – le contrat passé avec l'inspection d'Académie mais aussi avec la collectivité territoriale. Le projet d'établissement a pour complément la notion de contrat. Cela peut redonner au projet d'établissement toute sa force parce que son contenu pédagogique doit être très fort et doit permettre que certains collèges puissent avoir leur originalité sans mettre en cause le cadre national.

RIES : Toutes ces démarches visent à redonner du sens aux enseignements et à développer de nouvelles compétences. Pouvez-vous les définir ?

P.J. : C'est un esprit que l'on cherche à établir dès l'école primaire, car elle est la base et ne peut pas être séparée du collège. En priorité, il faut s'efforcer de développer chez les élèves l'imagination créatrice, la distance critique, le travail en équipe et le sens de la complexité.

Propos recueillis
par Odile Luginbühl